



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA
CURSO DE PEDAGOGIA
9º PERÍODO – NOTURNO– TURMA PN22_ B01

ATA DO SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO DO TCC-ARTIGO

Aos 25 dias do mês de junho, do ano de dois mil e vinte e seis (25/06/2026), precisamente às 19:00 horas, na sala 10, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - CESTB, localizado à Avenida da Amizade, 74 - Centro, no município de Tabatinga/AM, em consonância com o que diz o Projeto Político Pedagógico - Regulamento do TCC (Curso de Pedagogia), Art. 16º. "Os Seminários de Socialização são de caráter público", reuniram-se os acadêmicos do Curso de Pedagogia – 9º período - noturno, turma PN22-_B01, para o **Seminário de Socialização da Monografia/Artigo – TCC** intitulado **"Alfabetização de crianças estrangeiras (colombianas e peruanas) em salas de aula brasileira: experiências de ensino da tríplice fronteira amazônica"** elaborado pela acadêmica **Thais Soares Ataide** sob a orientação da **Profa. Ildete Freitas Costa L. Gomes** (presidente da banca) o qual foi avaliado pelos professores: **Prof. Dime Alexandre Londono Gomes (Av.1)** **Profa. Andréa Cristina Gomes Milo Simões (Av.2)** que fazem parte da comissão de avaliação conforme composição transcrita abaixo, bem como a avaliação final da apresentação.

ACADÊMICA	NOTAS DOS AVALIADORES		Nota final
	Aval. 1	Aval. 2	
Thais Soares Ataide	100	100	100

Thais Soares Ataide

Thais Soares Ataide - Acadêmica

Dime Alexandre Londono Gomes

Avaliador- 1 Prof. Dime Alexandre Londono Gomes

Profa. Ildete Freitas Costa L. Gomes

Avaliador – 2 Profa. Andréa Cristina Gomes Milo Simões

Tabatinga, 25 de junho de 2026.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS ESTRANGEIRAS (COLOMBIANAS E PERUANAS) EM SALAS DE AULA BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA

Thais Soares Ataide¹

Ildete Freitas Costa Londono Gomes²

RESUMO

Esta pesquisa investiga a alfabetização de crianças colombianas e peruanas em uma escola municipal de Tabatinga (AM), na Tríplice Fronteira Amazônica. O objetivo é compreender os desafios e as estratégias docentes diante do plurilinguismo e da diversidade cultural do território. A metodologia, de natureza qualitativa e descritiva, utilizou observação participante, diário de campo, entrevistas e avaliação diagnóstica. O referencial teórico apoia-se nas contribuições de Ferreiro (2017), Soares (2017), Freire (1987; 1989; 1996), Damke (2008), Cavalcanti (1999), Viana (2019) e Queiroz (2022). Os resultados indicam que, embora a docente utilize mediações individuais e o espanhol como ponte linguística, a instituição escolar ainda carece de propostas estruturadas que reconheçam a pluralidade fronteiriça e superem o mito do monolingüismo.

Palavras-chave: alfabetização; crianças estrangeiras; Tríplice Fronteira; Linguística de Fronteira.

RESUMEN

Esta investigación examina la alfabetización de niños colombianos y peruanos en una escuela municipal de Tabatinga (AM), ubicada en la triple frontera amazónica. El objetivo es comprender los desafíos y las estrategias docentes frente al plurilingüismo y la diversidad cultural presentes en este territorio. La metodología, de carácter cualitativo y descriptivo, utilizó la observación participante, el diario de campo, las entrevistas y la evaluación diagnóstica como instrumentos de recolección de datos. El marco teórico se fundamenta en las contribuciones de Ferreiro (2017), Soares (2017), Freire (1987; 1989; 1996), Damke (2008), Cavalcanti (1999), Viana (2019) y Queiroz (2022). Los resultados indican que, aunque la docente utiliza mediaciones individuales y recurre al español como puente lingüístico, la institución escolar aún carece de propuestas pedagógicas estructuradas que reconozcan la pluralidad fronteriza y superen el mito del monolingüismo.

Palabras clave: alfabetización; niños extranjeros; Triple Frontera; Sociolingüística de Frontera.

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Tabatinga, Amazonas, Brasil. E-mail: tsa.ped22@uea.edu.br.

² Professora Doutora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga. Contato profa.ildete.uea.@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A região da Tríplice Fronteira Amazônica é marcada por muitas trocas culturais, linguísticas e sociais. Essas trocas também provocam mudanças no espaço escolar. Nesse território, por onde circulam constantemente pessoas do Brasil, do Peru e da Colômbia, é comum encontrar crianças estrangeiras nas salas de aula brasileiras. Isso acontece porque, nessa fronteira, o espanhol e o português fazem parte do dia a dia das pessoas, e muitas vezes os dois idiomas aparecem misturados nas conversas e nas relações entre os moradores.

O interesse por esse tema surgiu durante a disciplina de Educação Infantil I, cursada no terceiro período de Pedagogia. Foi durante a regência dessa disciplina que se observou, na prática, a convivência entre crianças brasileiras, colombianas e peruanas numa mesma sala. Essa situação mostra bem como é o cotidiano das escolas que ficam na tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia. Foi observando esse encontro entre culturas, línguas e histórias diferentes que nasceu a pergunta que guia esta pesquisa. Como acontece o processo de alfabetização de crianças estrangeiras que estudam em salas de aula brasileiras, num lugar onde a convivência entre várias línguas e culturas faz parte da rotina de professores e alunos?

Alfabetizar essas crianças não é uma tarefa simples. O desafio vai além da língua. Ele envolve também questões culturais, emocionais e pedagógicas, que precisam ser entendidas e respeitadas pela escola e pelos professores.

Para entender melhor esse desafio, é preciso pensar na alfabetização de um jeito mais amplo. Ela não pode ser vista apenas como o ensino de letras e sons, ou seja, como uma simples técnica de decifrar códigos escritos. A alfabetização também tem um lado humano e político, porque está ligada à forma como cada criança é vista e respeitada pela escola. Freire (1987) critica o que ele chama de “educação bancária”. Esse termo se refere a um tipo de ensino em que o professor apenas entrega o conhecimento e o aluno só recebe, sem participar de forma ativa. Segundo o autor, “a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” (Freire, 1987, p. 38). Essa ideia é importante quando se pensa em crianças estrangeiras, porque elas chegam à escola já trazendo experiências, línguas e formas próprias de ver o mundo. Ignorar essas características é, de certa forma, ignorar a identidade dessas crianças.

Em outro livro, Freire (1996) aprofunda essa reflexão ao discutir sobre os saberes que são necessários para uma prática docente comprometida com a transformação social. Um desses saberes é o respeito àquilo que o aluno já sabe antes mesmo de chegar à escola. O autor explica

que não basta a escola apenas respeitar esse conhecimento prévio, é preciso conversar com os alunos sobre ele e usá-lo como parte do conteúdo ensinado (Freire, 1996). Nesse processo, o professor tem um papel muito importante, que é saber escutar. Quando o professor escuta de verdade, o aluno se sente mais livre para falar, se expressar e mostrar suas diferenças. No caso das crianças estrangeiras, que muitas vezes têm vergonha de falar sua língua, de manter seu sotaque ou de mostrar seu jeito de pensar, essa hesitação não é algo isolado. Ela aparece com frequência em regiões de fronteira, justamente por causa dessa convivência constante entre línguas e culturas diferentes.

Se Freire oferece a base filosófica e ética para pensar a alfabetização em contextos de diversidade, Ferreiro (2017) ajuda a entender como as crianças realmente aprendem a ler e escrever. A autora fez pesquisas baseadas na teoria de Piaget, conhecidas como “pesquisas psicogenéticas”, que estudam como o pensamento da criança se desenvolve ao longo do tempo. A partir desses estudos, ela mostra que a criança não é alguém que apenas recebe informações de forma passiva durante a aprendizagem da escrita. Pelo contrário, a criança pensa, cria hipóteses e busca entender como a escrita funciona. Para Ferreiro (2017, p. 33), ficou claro que “o sistema de escrita, como um objeto socialmente elaborado, é um objeto de conhecimento para a criança”. A autora também explica que as crianças “formam várias hipóteses que são ordenadas evolutivamente e não de modo idiossincrático” (p. 26), ou seja, essas ideias que a criança cria sobre a escrita não surgem de qualquer jeito, mas seguem uma espécie de ordem que se repete entre diferentes crianças.

Soares (2017) amplia essa discussão ao trazer um conceito muito importante para quem estuda alfabetização: o letramento. Para a autora, aprender o código escrito não é suficiente. É necessário também que o aluno participe de situações reais em que a leitura e a escrita façam sentido para a vida dele. A alfabetização, explica Soares, é a aprendizagem do sistema convencional da escrita, isto é, o domínio das letras e das regras da língua. Já o letramento está relacionado ao uso da leitura e da escrita no dia a dia, em situações concretas da vida em sociedade. Mesmo sendo processos diferentes, alfabetização e letramento caminham juntos. Segundo a autora, “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento” (Soares, 2017, p. 64). Por isso, Soares (2017, p. 89) afirma que “alfabetizar letrando é proporcionar o acesso às práticas sociais da linguagem, e não apenas ao sistema de escrita”. Esse ponto se torna ainda mais importante em um ambiente como o da fronteira, onde várias línguas convivem ao mesmo tempo.

A sociolinguística é a área que estuda a relação entre a língua e a sociedade. Ela mostra que os lugares onde diferentes línguas entram em contato são espaços muito ricos para se observar questões de identidade e cultura. Dentro dessa área existe um campo chamado Linguística de Fronteira, que ajuda a entender como comunidades que falam mais de uma língua constroem suas identidades por meio da fala. Damke (2008) defende que é natural e possível que diferentes línguas e culturas vivam juntas no mesmo lugar. Isso mostra que são necessárias regras e ações que respeitem essa mistura cultural típica das regiões de fronteira.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que considerem a diversidade linguística presente em salas de aula localizadas em região de fronteira. O Brasil é um país em que o ensino é voltado principalmente para a língua oficial, o português. Por isso, é importante pensar em formas de valorizar e respeitar as diferenças dentro da sala de aula, especialmente quando há crianças de outras origens culturais e linguísticas, como acontece na Tríplice Fronteira Amazônica, onde o contato entre línguas faz parte da vida das pessoas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral compreender como ocorre o processo de alfabetização de crianças estrangeiras, colombianas e peruanas, em sala de aula brasileira na Tríplice Fronteira Amazônica. De forma mais específica, busca descrever os desafios enfrentados pelos professores durante a alfabetização dessas crianças, analisar os materiais didáticos usados no processo de ensino que ajudem no desenvolvimento social dessas crianças em sala de aula e investigar quais estratégias pedagógicas levam em conta a diversidade linguística e cultural desses alunos, com atenção especial ao reconhecimento e à valorização de sua língua materna. A intenção é contribuir para o debate sobre alfabetização em contextos de diversidade, ajudando a pensar em uma escola mais aberta, plural e atenta às necessidades de todos os seus alunos.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem natureza qualitativa, descritiva e de campo, seguindo os pressupostos teóricos de Minayo (2010). A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pelo interesse em compreender como ocorre o processo de alfabetização de crianças estrangeiras em um território de fronteira, voltando o olhar para um tipo de realidade que não pode ser medido apenas com números. Segundo Minayo (2010, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o que permite uma análise mais profunda das relações e práticas sociais observadas.

O trabalho de campo foi a etapa central para a construção do conhecimento nesta pesquisa, pois possibilitou a aproximação direta com as pessoas que fazem parte da realidade escolar em Tabatinga. Para Minayo (2010, p. 61), essa etapa permite que o pesquisador, movido pela curiosidade, confronte aquilo que aprendeu na teoria com o conhecimento que surge da observação do cotidiano.

Para a coleta dos dados, foram usados quatro instrumentos principais. O primeiro foi a observação participante, na qual o pesquisador se colocou como observador da turma do 3º ano, acompanhando de perto a rotina dos alunos e da professora, de modo a compreender o cenário cultural e pedagógico em que essas crianças estão inseridas. O segundo instrumento foi o diário de campo, que se tornou o principal registro da pesquisa. Nele, foram anotadas informações, sentimentos e reflexões que iam surgindo ao longo da observação, muitos dos quais não apareceriam em uma entrevista formal, mas que ajudaram a compreender melhor os códigos sociais e as práticas vividas no dia a dia da escola.

O terceiro instrumento foi a entrevista semiestruturada, realizada com a professora participante da pesquisa. Esse tipo de entrevista combina perguntas abertas e fechadas, o que deu à professora liberdade para falar sobre suas estratégias pedagógicas sem precisar seguir rigidamente um roteiro fixo. De acordo com Minayo (2010), esse formato de entrevista permite que o próprio sujeito reflita sobre a realidade que vivencia, trazendo elementos que talvez não surgissem em uma entrevista mais fechada. Por fim, foi aplicada também uma avaliação diagnóstica, usada como instrumento complementar para identificar os níveis de hipóteses de escrita apresentados pelas crianças colombianas e peruanas. Essa avaliação ajudou a dar mais consistência à análise das produções textuais coletadas durante a pesquisa. Para a coleta dos dados, foram necessários vinte dias de observação participante, para que houvesse a compreensão na prática da convivência das crianças dentro da sala de aula.

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu as orientações de Minayo (2010) sobre a garantia de anonimato e sigilo das informações coletadas. A escola e a professora participante foram informadas sobre os objetivos do estudo por meio de um termo de adesão. Buscou-se, ao longo de todo o processo, registrar os dados de forma fiel ao sentido dado pelos próprios participantes, tratando-os como sujeitos ativos na produção do conhecimento e respeitando sua dignidade dentro do espaço escolar.

3 ALFABETIZAÇÃO, LINGUAGEM E INTERCULTURALIDADE: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O CONTEXTO DA TRÍPLICE FRONTEIRA

3.1 Alfabetização e Letramento: conceitos e fundamentais

Compreender o que é alfabetização exige, antes de tudo, reconhecer que aprender a ler e escrever é muito mais do que decorar letras ou juntar sílabas. Trata-se de um processo profundamente humano, social e cultural, que envolve a criança dentro do contexto em que ela vive. A criança aprende observando o mundo ao redor, na região onde mora, e, a partir disso, vai construindo sua própria identidade, sua história e sua língua. Por isso, discutir a alfabetização de crianças estrangeiras em salas de aula brasileiras exige uma base teórica sólida, capaz de explicar não apenas o que significa alfabetizar, mas também quem está sendo alfabetizado e em qual situação esse processo acontece.

Um dos primeiros pontos importantes nessa discussão é entender a diferença entre alfabetização e letramento. Durante muito tempo, esses dois termos foram tratados como se fossem a mesma coisa, como se bastasse a criança aprender a codificar e decodificar o sistema de escrita para já estar apta a participar do mundo da leitura e da escrita.

Na verdade, embora os dois conceitos estejam relacionados, eles têm naturezas diferentes. Quando se fala em alfabetização, Soares explica que ela “não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (Soares, 2017, p. 16). Ou seja, a alfabetização é o processo de aprender o código escrito e as habilidades básicas de leitura e escrita. Não é, portanto, um processo que se estende indefinidamente, mas algo mais específico dentro do desenvolvimento da linguagem na escola.

Já o letramento é diferente. Não é um estado fixo que se alcança em determinado momento, mas um processo mais amplo, ligado à vida em sociedade. Soares explica, de um ponto de vista sociológico, que “em cada sociedade práticas de leitura e escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida de grupos ou de indivíduos específicos” (Soares, 2017, p. 160). Isso quer dizer que o letramento não acontece da mesma forma em todos os lugares. Ele é formado por práticas sociais que variam de acordo com a origem social, a cultura, a história e a língua de cada criança. Por isso, a autora prefere falar em letramentos, no plural, e não em um único letramento. Cada região, cada comunidade, constrói seu próprio jeito de lidar com a leitura e a escrita.

Essa diferença entre alfabetização e letramento ajuda a entender melhor a realidade das crianças colombianas e peruanas que estudam nas escolas da tríplice fronteira, no município de

Tabatinga. Essas crianças já chegam à escola trazendo experiências de letramento construídas dentro de sua própria cultura, de seu povo e de sua língua materna, o espanhol. Mesmo antes de aprender a ler e escrever em português, essas crianças já têm uma visão de mundo formada. Elas já conseguem dar sentido aos textos que observam e às situações sociais de que participam, mesmo que isso aconteça em outra língua. É o professor quem está mais próximo desse processo de alfabetização e quem pode perceber essas particularidades no dia a dia, seja quando a criança entra na sala de aula pela primeira vez, quando interage com os colegas, quando conta histórias sobre sua vida, ou quando escreve a partir daquilo que já conhece em sua própria língua.

Partindo desse ponto, Ferreiro (2017) trouxe uma nova visão para a educação ao demonstrar que a criança não é um sujeito passivo no processo de alfabetização. Isso significa que ela já chega à escola sabendo questionar, pensar e formular hipóteses, o que é fundamental para que aprenda a ler e escrever. Segundo a autora, a criança passa por níveis progressivos de compreensão do sistema de escrita, indo do nível pré-silábico até o nível alfabético, construindo seu próprio conhecimento a partir das interações que vive no ambiente escolar.

Essa ideia de Ferreiro se torna ainda mais importante quando se pensa em crianças estrangeiras que chegam à escola brasileira trazendo uma história de vida construída em outro idioma. Surge então uma pergunta importante. Em qual nível de hipóteses sobre a escrita essa criança se encontra no momento em que entra na escola? O professor tem um papel essencial nesse momento, pois é ele quem precisa identificar as dificuldades de cada criança e respeitar o nível em que ela está, sem impor sua própria língua a quem tem uma língua materna diferente. Afinal, para a criança estrangeira, a língua usada nas escolas brasileiras é, na prática, uma segunda língua.

Além da dimensão técnica, a alfabetização também tem uma dimensão política, e foi Paulo Freire quem trouxe essa discussão de forma mais marcante para o campo educacional. Para o autor, a alfabetização não é um ato neutro. Ela é um ato de conhecimento, de criação e, principalmente, um ato de poder. Freire (1989) defende que a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra. Isso quer dizer que, antes mesmo de aprender a decifrar o texto escrito, a criança já interpreta a realidade que a rodeia, já entende as relações sociais ao seu redor e já constrói sentidos sobre sua própria existência.

Por esse motivo, a alfabetização deixa de ser entendida como um simples depósito de conteúdos em mentes supostamente vazias, ideia que Freire (1987) critica e chama de “educação bancária”. Em vez disso, ela passa a ser vista como um esforço de leitura crítica da realidade. Para o autor, a aprendizagem só faz sentido quando a criança é reconhecida como

sujeito da própria aprendizagem, e não como alguém que apenas recebe conhecimento de forma passiva (Freire, 1996).

No caso das crianças colombianas e peruanas que estudam em Tabatinga, essa leitura de mundo é construída a partir daquilo que Freire (1996) chama de “saber de experiência feito”, ou seja, um conhecimento formado nas vivências de quem cresce em região de fronteira, entre culturas e territórios diferentes. A ideia defendida por Freire (1996) convida o professor a olhar para essa bagagem não como um problema, mas como o verdadeiro ponto de partida do ensino. Para isso, é preciso que o professor pratique aquilo que o próprio autor chama de “saber escutar”, criando assim um ambiente de diálogo em que a língua materna e a identidade do aluno sejam respeitadas. Pode-se concluir, então, que para essas crianças aprender a escrever a chamada “palavramundo” exige que a escola consiga unir a história de vida do aluno ao novo idioma que ele está aprendendo. Dessa forma, a alfabetização se transforma em um ato de afirmação da humanidade dessa criança e do seu direito de ser quem ela é (Freire, 1989).

3.2 A criança estrangeira e os desafios linguísticos

Quando a criança estrangeira entra em uma sala de aula brasileira, ela não traz consigo apenas sua mochila. Ela carrega uma riqueza muito grande, presente em sua língua materna, em sua história e no jeito como vê e nomeia o mundo. Muitas vezes, essa individualidade passa despercebida pela escola. Por isso, antes de ser alfabetizada, essa criança precisa ser compreendida em sua própria língua. Pensar nos desafios linguísticos que ela enfrenta em sala de aula é, antes de tudo, uma forma de valorizar a cultura e a identidade que ela já possui desde antes de chegar à escola.

Na Tríplice Fronteira Amazônica, esses desafios ficam ainda mais visíveis por causa do contato constante entre o português e o espanhol. Ao estudar a realidade de Tabatinga, Queiroz (2022) observa que a convivência diária entre falantes dessas duas línguas favorece o surgimento de interferências linguísticas, empréstimos de palavras e alternâncias entre os dois idiomas. A autora explica que é comum os moradores usarem palavras e expressões do espanhol mesmo quando estão falando ou escrevendo em português. Isso mostra que as produções dos estudantes estrangeiros precisam ser entendidas a partir das particularidades sociais e culturais da região, e não apenas vistas como erros ou dificuldades de alfabetização.

Além das questões relacionadas à aprendizagem da língua, é preciso lembrar que muitas crianças da tríplice fronteira crescem em famílias que usam mais de um idioma no dia a dia. Viana (2019) destaca que o intenso fluxo de pessoas entre Tabatinga, Letícia e Santa Rosa

favorece a formação de identidades culturais e linguísticas híbridas, nas quais o português e o espanhol convivem o tempo todo. Por isso, a escola acaba recebendo estudantes que já chegam com experiências linguísticas variadas, mesmo antes de começarem o processo formal de alfabetização. Isso torna ainda mais importante valorizar essa bagagem cultural durante as práticas pedagógicas.

A realidade linguística da tríplice fronteira mostra que o contato entre português e espanhol gera influências mútuas entre as línguas usadas pelas pessoas da região. É comum, por exemplo, que estudantes colombianos e peruanos usem palavras, expressões e até estruturas de sua língua materna durante atividades escolares feitas em português. Esse fenômeno não deve ser visto apenas como uma dificuldade de aprendizagem, mas sim como algo natural em contextos em que duas ou mais línguas convivem.

Ao discutir os processos de contato linguístico, Calvet (Calvet, 2002, p. 39 *apud* Queiroz, 2022) afirma que “o empréstimo é algo que acontece em todas as comunidades de fala, pois todas as línguas fazem empréstimos umas das outras, principalmente as que são próximas”. Essa ideia ajuda a entender que as produções orais e escritas dos estudantes da tríplice fronteira não devem ser tratadas como simples erros em relação à norma padrão da língua. Na verdade, elas surgem naturalmente da convivência constante entre dois sistemas linguísticos diferentes.

Diante disso, alfabetizar crianças estrangeiras exige que o professor entenda que, para muitos estudantes colombianos e peruanos, o português é uma segunda língua. Isso significa que essas crianças aprendem a ler e escrever ao mesmo tempo em que estão aprendendo um novo idioma. Por esse motivo, é importante que o professor use estratégias pedagógicas que valorizem a língua materna dos alunos, usando-a como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

3.3 Interculturalidade e educação na fronteira

A região da tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru é um território singular, onde línguas, culturas, histórias e identidades se cruzam diariamente, principalmente dentro da escola. Pensar a educação nesse espaço exige ir além de conteúdos padronizados e fechados. É necessário entender o que significa, de fato, ensinar e aprender em um lugar tão marcado pela diversidade. Nesse sentido, a interculturalidade não pode ser tratada como um tema opcional, mas sim como uma realidade que precisa ser reconhecida e acolhida pela escola.

Um aspecto observado historicamente é que a escola brasileira tende a ignorar essa pluralidade construída ao longo de gerações. Mesmo sendo um país rico em línguas, culturas e histórias, o Brasil mantém uma imagem de si mesmo como uma nação monolíngue. Essa ideia se repete dentro das salas de aula e acaba orientando práticas pedagógicas que tratam todos os alunos como se fossem iguais, como se todos tivessem a mesma língua e o mesmo repertório cultural. Cavalcanti chama isso de “mito do monolingüismo”, uma crença que funciona de forma ativa para apagar as minorias linguísticas dentro e fora da escola, tornando invisíveis diversas comunidades, entre elas os imigrantes de fronteira que falam outra língua materna. Segundo a autora, essa língua diferente do português acaba sendo vista como inferior (Cavalcanti, 1999, p. 387).

Esse cenário se torna ainda mais preocupante quando se percebe que o bilingüismo e a diversidade cultural dessas regiões não são fenômenos recentes, mas fazem parte da vida local há muito tempo. A fronteira é, antes de tudo, um espaço que conecta pessoas e aprendizados. E a escola, sendo uma instituição tão presente na vida dessas pessoas, não deveria deixar essa realidade passar despercebida.

A dinâmica linguística da tríplice fronteira gera influências entre as línguas que estão em contato direto. Ao estudar a realidade de Tabatinga, Queiroz (2022) mostra que a convivência diária entre falantes de português e espanhol favorece a incorporação de palavras e expressões de uma língua na outra, tanto na fala quanto na escrita. Isso revela a presença de práticas bilíngues que fazem parte da vida social dos moradores e que também aparecem dentro do ambiente escolar.

Cavalcanti afirma que “a escola(rização) bilíngue/bidialetal não faz [portanto ainda] parte da vida educacional brasileira. Em outras palavras, o bilingüismo de minorias e o bidialetalismo de maiorias, na prática, ainda está naturalizado como invisível” (Cavalcanti, 1999, p. 396). Tratar como normal essa invisibilidade do bilingüismo presente em sala de aula significa, na prática, excluir determinados grupos de alunos. É aceitar, como se fosse natural, uma situação em que crianças chegam à escola sem entender totalmente o que o professor diz, e ainda assim são alfabetizadas exatamente da mesma forma que os demais colegas.

Por isso, pensar em uma educação intercultural na fronteira exige partir de um princípio simples, mas essencial. A diversidade não é um problema que precisa ser resolvido, mas sim uma riqueza que deve ser explorada e cultivada por meio da interação dentro da sala de aula.

4 PESQUISA DE CAMPO

4.1 O contexto da tríplice fronteira e a escola pesquisada

A Tríplice Fronteira Amazônica é um território de encontros. Tabatinga, Letícia e Santa Rosa compartilham não apenas uma localização privilegiada no coração da maior floresta tropical do mundo, mas também uma história de trocas constantes, sejam elas sociais, culturais, econômicas ou linguísticas. Como descreve Cabral:

O cenário desta pesquisa ocorre na Tríplice Fronteira/Trapézio Amazônico: Tabatinga/Letícia/Santa Rosa. Tabatinga (Brasil) é um dos nove municípios da Microrregião do Alto Solimões, pertencente à Mesorregião do Amazonas; já Letícia (Colômbia) é Capital do Departamento (Estado) do Amazonas na Colômbia; e Santa Rosa (Peru) é uma Ilha (Isla) e subdistrito do Distrito de Lima-Peru, na Amazônia peruana. Todos estão no centro da maior Floresta Tropical do Mundo, a Amazônica e, também, da Bacia Amazônica – a maior bacia hidrográfica. (Cabral, 2019, p. 52).

Ao olhar para esse território plural, algo chama a atenção. A fronteira existe no mapa, mas não parece existir no dia a dia das pessoas que moram ali. Tabatinga e Letícia, por exemplo, funcionam quase como uma única cidade, ligadas por uma avenida principal e separadas apenas por alguns cones brancos que marcam o limite entre os dois países. Na prática, são povos que vivem unidos por uma rotina que flui livremente de um lado para o outro. As pessoas atravessam a fronteira para trabalhar, fazer compras e estudar todos os dias. E as crianças que nascem nesse lugar crescem naturalmente cercadas por mais de uma língua e por mais de uma cultura.

Cabral (2019, p. 56) explica que essa diversidade que marca a região vai muito além da relação entre português e espanhol. Por se tratar de uma área de tríplice fronteira, ali também circulam pessoas de outras nacionalidades, como haitianos e venezuelanos, entre outros povos. Essa misciginegação de pessoas, línguas e culturas forma aquilo que a autora chama de pluralismo linguístico, social, cultural, histórico e filosófico. Trata-se de uma realidade que não deveria ser ignorada pela escola, mas que frequentemente ainda o é.

O município de Tabatinga é conhecido como “Princesinha do Alto Solimões”. Está localizado na margem esquerda do Rio Solimões, possui uma área de 3.239 km² e uma população estimada em 65.844 habitantes, o que faz dele o sexto município mais populoso do Estado do Amazonas. É uma cidade ainda jovem, que conquistou sua independência apenas em 1º de fevereiro de 1983 e que, desde então, cresce rapidamente, impulsionada justamente por esse fluxo constante de pessoas que cruzam suas fronteiras todos os dias. Como explica Queiroz:

A elevação política de Tabatinga aconteceu apenas em 10 de dezembro de 1981, pela Emenda Constitucional do Amazonas nº 12, tornando o subdistrito de Tabatinga um município autônomo no ano de 1983. Com o nome de Tabatinga cujo significado em Tupi é “barro branco”, encontrado no fundo dos rios, e em Tupi Guarani quer dizer “casa pequena”. (Queiroz, 2022, p. 65).

A instituição pesquisada é uma das unidades públicas de ensino fundamental de Tabatinga, e recebe em suas salas de aula crianças estrangeiras vindas de Letícia, na Colômbia, e de Santa Rosa, no Peru. Localizada nesse território marcado pelo plurilinguismo e pelo multiculturalismo, a escola acaba refletindo, na prática, tanto a riqueza quanto os desafios de se fazer educação em uma região de fronteira.

4.2 As crianças colombianas e peruanas na sala de aula

O município de Tabatinga tem uma população marcada pela diversidade de culturas, saberes e linguagens, e essa marca aparece, sobretudo, dentro da sala de aula brasileira. A presença de crianças colombianas e peruanas nas escolas de Tabatinga não é um fato isolado, mas algo que acontece de forma contínua. Trata-se do resultado de um longo processo histórico de integração que caracteriza profundamente a Tríplice Fronteira Amazônica.

Como observa Viana, “o contingente migratório viabiliza a interação sócio-cultural entre tabatinguenses, leticianos e os moradores da cidade peruana de maneira livre, e com alto fluxo de pessoas entre os três países” (Viana, 2019, p. 21). É justamente esse fluxo constante entre os três países que permite a inserção dessas crianças nas escolas do município brasileiro.

As crianças que vivem nesse território também compartilham características em comum. Algumas são filhas de casamentos entre brasileiros e colombianos ou entre brasileiros e peruanos, enquanto outras crescem em famílias onde mais de uma língua faz parte do cotidiano. Essa realidade aparece em muitas famílias da região, e é justamente nesse ambiente que a criança desenvolve, desde pequena, a habilidade de se comunicar em mais de uma língua, alternando entre elas conforme a necessidade do momento. O bilinguismo, ou até mesmo o plurilinguismo presente dentro de casa, funciona como um recurso natural valioso, ao qual essas crianças têm acesso desde os primeiros anos de vida. Essa dinâmica familiar acaba influenciando diretamente o repertório verbal das crianças, que constroem, em muitos casos, uma relação afetiva com a língua espanhola justamente por terem aprendido esse idioma dentro de casa. Essa afetividade, segundo Viana (2019), passa a fazer parte da própria identidade dessas crianças.

Outro fator que ajuda a explicar essa presença constante de crianças estrangeiras é a política de matrículas adotada pelo Brasil. Segundo Viana (2019), o país não impõe restrições para que estudantes com dupla nacionalidade, ou mesmo estrangeiros, sejam matriculados nas escolas brasileiras. Isso faz com que essa realidade represente, ao mesmo tempo, uma conquista e um desafio. É uma conquista porque garante o acesso fácil dessas crianças à escola. Mas, por outro lado, revela também a necessidade urgente de políticas pedagógicas que estejam realmente preparadas para acolher essa diversidade.

4.3 O trabalho da professora e as estratégias de ensino observadas

Durante o período de observação da pesquisa de campo, foi possível notar que as crianças, mesmo tendo o espanhol como língua materna, conseguiam compreender razoavelmente bem o português falado pela professora no dia a dia das aulas. A proximidade entre o espanhol e o português, somada ao próprio contexto de fronteira, parece favorecer essa compreensão. Isso ajudava a professora a manter a atenção dos alunos e fazia com que eles participassem das aulas, compartilhando seus conhecimentos, ainda que isso nem sempre acontecesse por meio da fala ou da escrita em português.

No entanto, a observação também revelou momentos em que a barreira linguística ficava mais evidente. Foi nesse contexto que a Professora X, participante da pesquisa, relatou durante a entrevista quais estratégias costuma usar quando o estudante apresenta maior dificuldade com a língua portuguesa.

Tem alguns casos quando o aluno tem mais dificuldade na aprendizagem, nós utilizamos a língua materna deles. Por exemplo, eu tenho um aluno que tem 8 anos e veio do Peru; ele não morava em Tabatinga, no Brasil. Então é um aluno que requer mais atenção, e aí eu preciso usar meus conhecimentos empíricos, porque às vezes eu também não sei quais palavras devo utilizar. Muitas vezes eu tenho dificuldade de trabalhar com ele, porque é um aluno que agora está passando pelo processo de alfabetização e tem muita dificuldade de entender, por exemplo, um texto [...], mas quando você conversa com ele de forma oral, ele responde; na escrita, porém, ele tem muita dificuldade (Professora X).

O caso desse estudante, assim como o de outros observados durante a pesquisa, mostra com clareza a dificuldade que ele tinha em compreender as explicações da professora. Diante dessas situações, a docente recorria, de forma pontual, a algumas palavras na língua materna do aluno. Essa estratégia ajudava a garantir que ele continuasse participando das atividades e se sentindo parte daquele ambiente escolar, mesmo vindo de outro país e falando outra língua.

Essa forma de mediação linguística, feita pela professora diante de estudantes que ainda não dominam totalmente o português, revela uma postura de acolhimento em relação à diversidade presente em sua turma. Vale destacar, porém, que essas estratégias partiam exclusivamente da própria professora, da sua sensibilidade e da sua vontade de adaptar as atividades às necessidades de cada estudante. No momento em que a pesquisa foi realizada, a escola não contava com nenhuma proposta pedagógica estruturada que reconhecesse, de fato, a realidade plurilíngue de seus alunos. O ensino continuava centrado em uma única língua, sem que houvesse uma política mais ampla voltada para essa diversidade.

Essa forma de pensar o ensino está historicamente enraizada no Brasil, e alimenta a ideia, ainda muito presente, de que o país seria monolíngue. Como já apontava Cavalcanti (1999), trata-se de um mito que acaba excluindo da sociedade as minorias linguísticas presentes no país, ou seja, comunidades que, por não falarem português, terminam sendo vistas como inferiores. É justamente sob o peso desse mito que muitas escolas brasileiras continuam se organizando, e a escola onde esta pesquisa foi realizada não é exceção.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise feita aqui procura unir a prática observada em sala de aula aos conceitos teóricos que sustentam este trabalho. Para isso, estabelece-se um diálogo com as reflexões de Freire (1989, p. 9) sobre a “leitura do mundo” que precede a “leitura da palavra”, com as investigações de Ferreira (2017) sobre como a criança constrói o conhecimento da língua escrita e com as contribuições de Soares (2017) sobre a importância de unir alfabetização e letramento.

Além disso, os resultados são interpretados também a partir da Linguística de Fronteira (Viana, 2019), levando em conta que, para esses estudantes estrangeiros, o português funciona como uma língua de contato dentro de um cenário marcado por intenso intercâmbio cultural. O objetivo é entender como a escola lida com o plurilinguismo, buscando superar aquilo que Cavalcanti (1999) chama de “mito do monolinguismo”, e reconhecer a identidade e os saberes que esses alunos trazem de suas vivências em região de fronteira.

A seguir, os dados são detalhados em subseções que tratam do perfil sociolinguístico da turma, da análise das produções textuais dos alunos que apresentavam níveis do Silábico-Alfabético ao Alfabético, do estudo de caso de um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental, chamado aqui de Erick (nome fictício, usado para preservar sua identidade) que mostrou dificuldade de compreensão e leitura nas atividades, e das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora diante dos desafios desse contexto tão particular.

5.1 O cenário da tríplice fronteira e o perfil sociolinguístico da turma

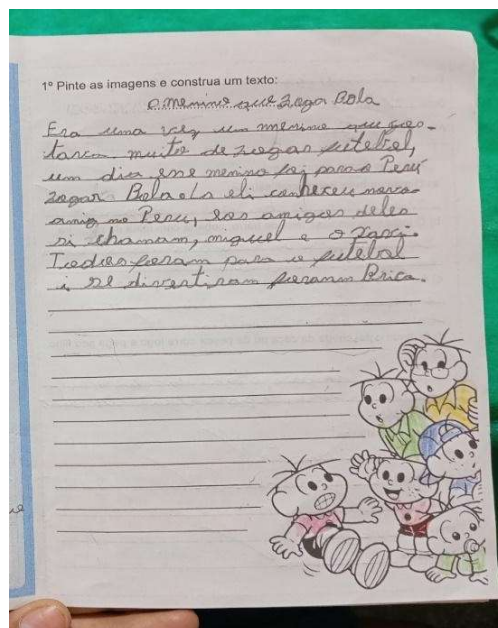
O cenário desta pesquisa é o território conhecido como “Trapézio Amazônico”, onde as cidades de Tabatinga, no Brasil, Letícia, na Colômbia, e Santa Rosa, no Peru, compartilham uma vida social e cultural profundamente interligada. No cotidiano dessa fronteira, os limites entre os países parecem mais simbólicos do que reais. As pessoas circulam livremente para trabalhar e estudar, e isso faz das escolas de Tabatinga verdadeiros espaços de pluralismo linguístico e cultural.

Na turma do 3º ano da escola municipal onde as observações foram realizadas, os 21 alunos refletem bem essa realidade transfronteiriça. Onze são colombianos, sendo cinco filhos de casamentos binacionais. Dois são peruanos, um deles também filho de casamento binacional. Os outros oito são brasileiros. Essa composição mostra que, para a maior parte desses estudantes, o português funciona como uma língua de contato, e não como a língua materna que aprenderam em casa.

Apesar dessa diversidade evidente, percebe-se que a escola, muitas vezes, não consegue reconhecer essa pluralidade em sua prática diária. Cavalcanti (1999) explica que o Brasil ainda sustenta um “mito de nação monolíngue”, que funciona justamente para tornar invisíveis as minorias linguísticas dentro do espaço escolar. Segundo a autora, “esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias” (Cavalcanti, 1999, p. 387).

Essa identidade cultural dos alunos aparece de forma clara em suas produções escritas, que trazem referências diretas às vivências que tiveram fora do Brasil. Um exemplo disso pode ser visto na Figura 1, em que um estudante organiza sua narrativa a partir de memórias do seu país de origem.

Figura 1 – Produção textual de um aluno mostrando a influência do contexto de fronteira

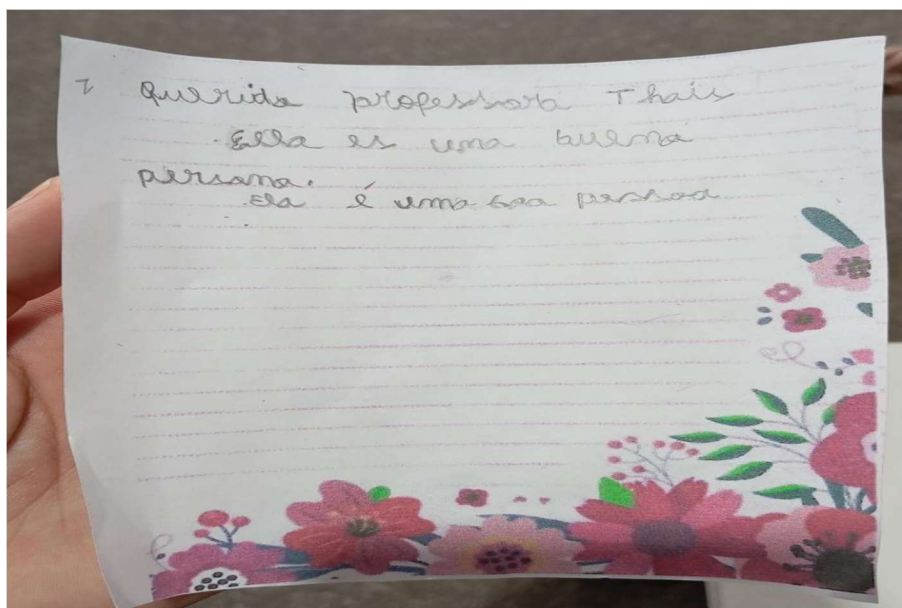


Fonte: Acervo das autoras (2025).

A presença de estudantes estrangeiros exige que a escola passe a ver a coexistência de diferentes línguas como algo natural, e não como uma exceção a ser corrigida. Damke (2008) já defendia que a convivência entre culturas distintas dentro de um mesmo território deveria ser entendida como algo normal e possível, o que exige da escola políticas capazes de valorizar essa pluralidade, em vez de tentar apagá-la.

O bilinguismo e a necessidade de uma mediação mais atenta por parte do professor ficam bastante evidentes na Figura 2, que mostra a produção do aluno Erick. Por ser “totalmente colombiano”, Erick enfrentava uma barreira linguística bem mais acentuada e ainda não dominava completamente o sistema de escrita, nem mesmo em sua própria língua materna. Essas características foram observadas ao longo da pesquisa de campo, onde foi registrado no caderno de campo essa individualidade. Diante dessa dificuldade, a pesquisadora optou por uma estratégia de mediação baseada no diálogo. Pediu que o próprio aluno falasse uma frase em voz alta, para depois registrá-la tanto em espanhol quanto em português, criando assim uma base para que Erick conseguisse fazer sua transcrição.

Figura 2 – Cartinha escrita pelo aluno Erick, com palavras em espanhol e em português



Fonte: Acervo das autoras (2025).

Essa forma de conduzir a atividade dialoga diretamente com o pensamento de Freire (1996), para quem ensinar não significa transferir conhecimento de forma mecânica, mas sim criar condições para que o próprio aluno construa esse conhecimento por meio do diálogo. O registro feito por Erick mostra que ele não pode ser visto como um “recipiente vazio” esperando para ser preenchido. Ao transcrever termos como “*buena persona*” e “*boa pessoa*”, o aluno demonstra que está, na verdade, negociando sentidos entre o repertório que já trazia de sua língua materna e a nova língua com a qual passou a ter contato dentro da escola.

5.2 Avaliação diagnóstica: o mapeamento das hipóteses de escrita

Antes de iniciar as intervenções pedagógicas, foi realizada uma avaliação diagnóstica com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao sistema de escrita alfabético. Essa etapa é fundamental, já que, como defende Freire (1996), o ensino precisa partir do “saber de experiência feito” e da identidade cultural de cada educando. A atividade foi organizada em quatro momentos, sendo eles o (1) ditado de palavras, (2) o ditado de uma frase, (3) a escrita de nomes de objetos a partir de imagens e (4) a produção de um pequeno texto livre.

Os resultados mostraram, de forma bastante clara, que os alunos não podem ser tratados como “recipientes vazios”. Ao contrário, são sujeitos ativos que apresentam diferentes níveis de apropriação da escrita. Isso confirma o que Ferreiro (2017) já havia apontado em suas investigações, ou seja, que as crianças constroem hipóteses que evoluem ao longo do tempo

sobre o sistema de escrita, tratando-o como um objeto de conhecimento construído socialmente. Enquanto alguns estudantes demonstraram já dominar bem a relação entre os sons e as letras, outros apresentaram segmentações pouco convencionais, características das fases iniciais da alfabetização, quando a criança ainda está descobrindo a lógica interna do código escrito.

Além dessa dimensão mais técnica, a atividade de nomear figuras e produzir pequenos textos revelou também o repertório vocabular e o nível de letramento de cada aluno. Em diálogo com Soares (2017), foi possível perceber que, mesmo antes de alcançar a escrita ortográfica correta em português, esses estudantes já compreendem para que serve a escrita, na medida em que conseguem organizar suas ideias para contar vivências do seu cotidiano de fronteira. A Figura 3 traz exemplos dessas produções, que se tornaram ferramentas importantes para planejar uma prática pedagógica capaz de respeitar o ritmo e a história de cada criança.

Figura 3 – Avaliação diagnóstica de leitura e escrita, com ditado, identificação de imagens e produção de texto

Aluno: [Redacted] Avaliação diagnóstica

1ª D: [Redacted]

a) [Redacted]
b) [Redacted]
c) [Redacted]
d) [Redacted]

2ª Ditado de uma frase:
a) [Redacted]

3ª Escreva o nome das coisas que você vê nas imagens:

Caminhão Bola Avião
Lápis Livros

3ª Desenhe algo que você goste, e depois escreva sobre o seu desenho:

Eu gosto de ficar com meus amigos
comendo sorvete e brincando com
meu cachorro.

Fonte: Acervo das autoras (2025).

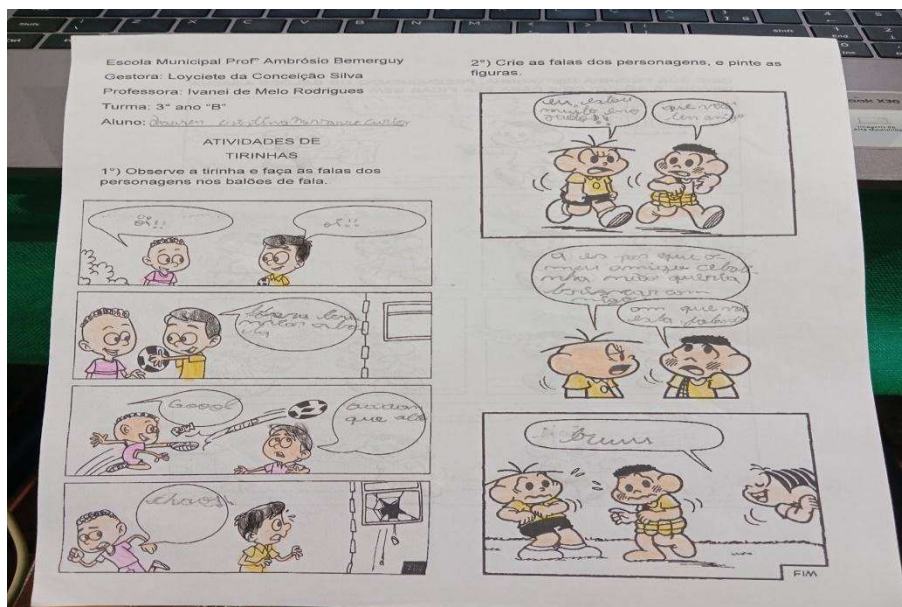
As avaliações diagnósticas funcionaram, assim, como um importante recurso de mediação pedagógica. Elas ajudaram a identificar as necessidades específicas de cada aluno e a acompanhar sua evolução ao longo da pesquisa, contribuindo para que o ensino deixasse de seguir uma lógica puramente mecânica e se tornasse uma alfabetização mais consciente, mais sensível ao contexto e mais próxima da realidade vivida por essas crianças.

5.3 A “leitura do mundo” e a alternância linguística nas produções dos alunos

Durante o trabalho de campo, ficou evidente que os alunos não deixam sua língua materna de lado quando tentam escrever em português. Pelo contrário, eles usam a alternância

entre os dois idiomas como um recurso para construir sentido naquilo que escrevem. Isso aconteceu, por exemplo, na atividade de criação de diálogos em histórias em quadrinhos, como mostra a Figura 4.

Figura 4 – História em quadrinhos produzida com alternância entre português e espanhol



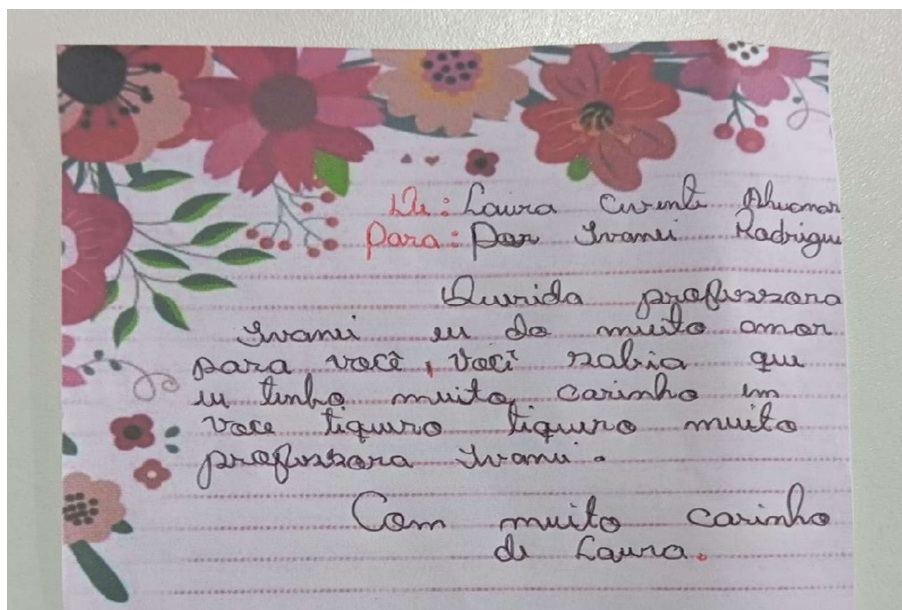
Fonte: Acervo das autoras (2025).

Como a Figura 4 mostra, essa mistura entre os dois idiomas não deveria ser vista como um erro. Trata-se, na verdade, de uma manifestação da autonomia do aluno diante da escrita.

Essa mesma realidade pode ser compreendida com base em Queiroz (2022), que estudou o contato entre línguas na tríplice fronteira formada por Brasil, Colômbia e Peru. A autora destaca que, em Tabatinga, é comum encontrar palavras e expressões do espanhol dentro do português usado pelos moradores, tanto na fala quanto na escrita, fenômeno que surge justamente do contato permanente entre essas duas línguas. Por isso, a alternância entre português e espanhol observada nas produções dos alunos não deve ser entendida apenas como uma dificuldade ligada à alfabetização. Ela reflete também o contexto bilíngue, fronteiro e intercultural em que essas crianças vivem.

Freire (1996) já defendia que o ensino precisa respeitar os saberes que os estudantes trazem de sua própria vivência. Quando a criança usa o espanhol dentro de uma atividade escolar pensada em português, ela está, de certa forma, reafirmando sua identidade cultural dentro daquele espaço. Outro registro importante foi encontrado na elaboração de mensagens afetivas pelos alunos, como aparece na Figura 5.

Figura 5 – Produções textuais dos alunos com alternância entre português e espanhol



Fonte: Acervo das autoras (2025).

A análise da Figura 4 também se aproxima das ideias de Ferreiro (2017), pois mostra que a criança age como sujeito ativo na construção do conhecimento sobre a escrita. Para a autora, o sistema de escrita deve ser entendido como um objeto de conhecimento construído pela sociedade, que cada criança reconstrói à sua maneira, a partir das próprias interações e hipóteses que vai formulando ao longo do tempo. Para esses alunos, aprender a escrever a chamada “palavramundo” significa, na prática, lidar com dois idiomas ao mesmo tempo.

Soares (2017) reforça essa ideia ao defender que a alfabetização e o letramento precisam caminhar juntos. Segundo a autora, aprender o código escrito só faz sentido de verdade quando está ligado ao uso real da linguagem em situações sociais concretas, o que torna a alfabetização dependente de um contexto de letramento efetivo.

Outro dado observado foi que esse bilinguismo também aparece na oralidade. Em um dos momentos da pesquisa, um aluno viu a palavra escrita “árvore” e, ao ler em voz alta, disse “arboles”. Esse pequeno detalhe ajuda a confirmar algo importante. A escola precisa superar aquilo que Cavalcanti (1999, p. 387) chama de “mito do monolinguismo”, que tende a apagar identidades e a tornar invisível toda a diversidade de línguas presente dentro da escola.

Essa realidade pode ainda ser compreendida a partir das reflexões de Queiroz (2022), que identifica em Tabatinga a presença frequente do chamado “portunhol”, uma forma de fala marcada pela mistura entre elementos do português e do espanhol. Segundo a autora, o contato constante entre essas duas línguas favorece processos de interferência lexical, nos quais palavras e estruturas de um idioma acabam sendo incorporadas ao outro durante a comunicação.

do dia a dia. Assim, a alternância observada nas produções dos estudantes não revela apenas questões relacionadas à aprendizagem da escrita, mas também as dinâmicas culturais e sociolinguísticas que marcam profundamente a vida em uma região de fronteira.

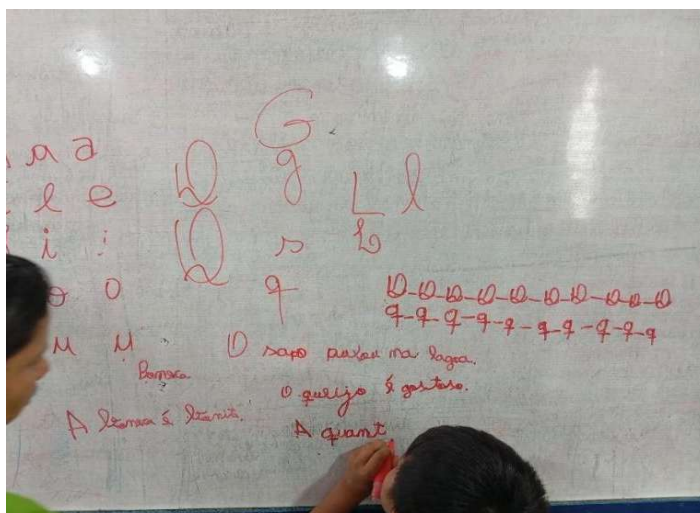
5.4 Hipóteses de escrita em contexto bilíngue: o caso do aluno Erick

Nesta subseção, a análise se volta para a trajetória do aluno Erick, que representa um dos maiores desafios observados ao longo da pesquisa. Erick é “totalmente colombiano” e, quando ingressou na escola pesquisada, enfrentava uma barreira linguística bastante grande, já que não falava nem compreendia o português. Esse caso mostra com bastante clareza que, para estudantes estrangeiros como ele, a língua nacional funciona como uma língua de contato, e isso exige do professor uma mediação pedagógica diferenciada e atenta às particularidades de cada aluno.

Diante da dificuldade de Erick em acompanhar as atividades feitas em grupo, a professora participante da pesquisa adotou uma estratégia de mediação mais individualizada. Segundo o relato dado em entrevista, ela recorria ao espanhol e àquilo que chamou de “conhecimentos empíricos” para conseguir incluir o aluno nas aulas. Essa postura se aproxima muito do que Freire (1996) considera um saber fundamental para a prática educativa, o respeito à dignidade e à identidade do educando. Para o autor, não é possível falar em respeito sem reconhecer a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” que os alunos já trazem ao chegar à escola (Freire, 1996, p. 46).

Essa mediação voltada especificamente para Erick pode ser observada na Figura 6, que mostra o acompanhamento passo a passo feito pela professora durante uma atividade de escrita.

Figura 6 – Mediação individual da professora durante uma atividade de leitura e escrita

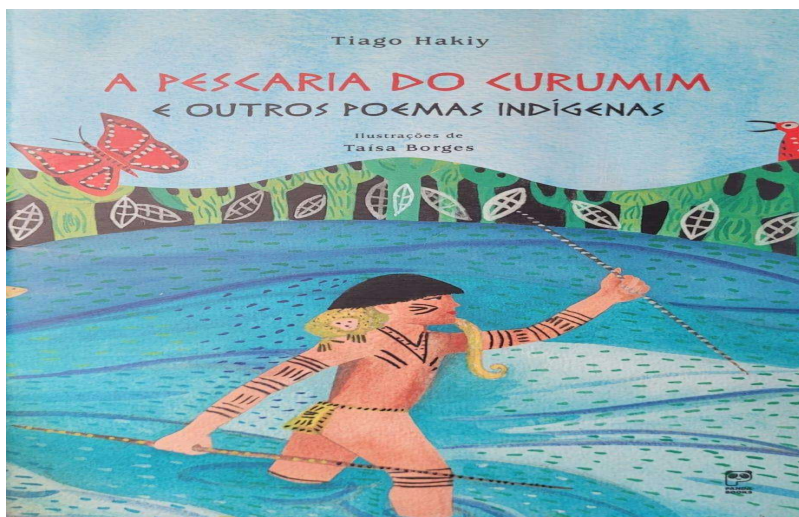


Fonte: Acervo das autoras (2025).

O caso de Erick também conversa diretamente com as contribuições de Ferreiro (2017). A autora defende que a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento sobre a escrita, e que o sistema alfabético deve ser entendido como um objeto de conhecimento construído socialmente. No caso específico de Erick, ele precisava criar hipóteses sobre o português enquanto ainda pensava com a estrutura do espanhol, sua língua materna. Isso mostra que o sistema de escrita não é algo que a criança simplesmente recebe de forma passiva, mas algo que ela reconstrói e interpreta ativamente, à sua própria maneira. Por isso, Erick não pode ser visto como um “recipiente vazio” esperando para ser preenchido, mas como alguém que tentava decifrar um novo código a partir daquilo que já conhecia de sua realidade colombiana.

Uma das estratégias mais interessantes usadas para tentar superar essa barreira do idioma foi o uso de recursos visuais e literários que se conectassem com o contexto amazônico em que Erick vivia. Foi utilizado o livro “*A pescaria do curumim e outros poemas indígenas*”, como mostram as Figuras 7 e 8.

Figura 7 – Livro usado nas atividades de leitura e interpretação de imagens



Fonte: Acervo das autoras (2025).

Figura 8 – Página ilustrada usada para estimular a interpretação visual e a fala dos alunos



Fonte: Acervo das autoras (2025).

O uso dessas imagens permitiu que Erick participasse de forma mais ativa das aulas, criando relações entre o que via e a linguagem oral, algo que Soares (2017) considera essencial para que a alfabetização aconteça dentro de um contexto real de letramento. Vale registrar, porém, que Erick faltava muito às aulas, o que acabou dificultando um acompanhamento mais contínuo de sua evolução na escrita durante o período em que a pesquisa foi realizada.

Em resumo, o caso de Erick mostra que alfabetizar na tríplice fronteira exige que o professor vá além das técnicas tradicionais de ensino. Respeitar o tempo de Erick e usar sua língua materna como uma espécie de ponte é uma forma de evitar a exclusão provocada por aquilo que Cavalcanti chama de “mito do monolinguismo”, garantindo que a escola seja, de fato, um espaço de acolhimento, e não de exclusão das identidades que ali circulam.

5.5 Saberes da experiência e o fazer docente: as estratégias da professora participante

Nesta subseção, a análise se volta para as estratégias pedagógicas usadas pela professora participante para conduzir o ensino em uma turma marcada pela diversidade linguística. Os dados obtidos na entrevista e nas observações de campo mostram que o trabalho docente em Tabatinga é atravessado por desafios constantes, diante dos quais a professora vai buscando, no improviso e na experiência, caminhos para acolher os estudantes que ainda não dominam a língua portuguesa.

Diante da barreira linguística, a docente relatou recorrer a estratégias que ela mesma considera informais, baseadas mais no cotidiano do que em qualquer formação específica para isso. Em seu depoimento, a professora X afirma: “preciso usar meus conhecimentos empíricos, que as vezes eu também não sei as palavras como eu devo tratar”. Essa fala revela um esforço

peçoal de adaptação, feito por conta própria, para garantir que os alunos estrangeiros não fiquem de fora do processo de aprendizagem.

Essa conduta da professora se aproxima do que Freire (1996) considera um dever ético da prática docente, o respeito aos saberes e à identidade cultural de cada aluno. Valorizando a bagagem que esses estudantes trazem de suas comunidades de origem, a professora utiliza recursos silábicos para trabalhar a percepção sonora e visual do português, como mostra a Figura 9.

Figura 9 – Uso do banner silábico durante a leitura coletiva



Fonte: Acervo das autoras (2025).

A Figura 9 ajuda a entender que essa prática docente exige aquilo que Freire (1996, p. 43) chama de “saber escutar”, ou seja, uma disposição constante para se abrir à fala e às diferenças do outro. Ao conduzir a leitura de forma coletiva, a professora cria condições para que os alunos estrangeiros vão se familiarizando com a sonoridade do português dentro de um ambiente colaborativo, sem pressão e sem isolamento. Esse trabalho ganha continuidade quando os próprios estudantes são convidados a assumir a autoria de suas produções no quadro, como mostra a Figura 10.

Figura 10 – Produção escrita de palavras a partir da sílaba estudada



Fonte: Acervo das autoras (2025).

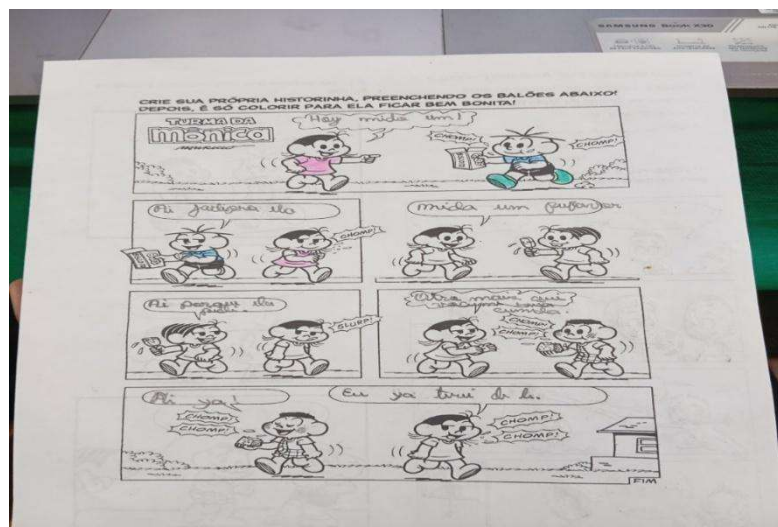
Ao olhar para as Figuras 9 e 10 em conjunto, percebe-se algo importante. Mesmo que a escola ainda não tenha projetos institucionais que reconheçam formalmente o bilinguismo de fronteira, a professora participante encontra, no dia a dia, seus próprios caminhos pedagógicos. Cavalcanti (1999) já havia apontado que a persistência do mito do monolinguismo no Brasil contribui justamente para que o bilinguismo das minorias continue invisível dentro das políticas educacionais. Por isso, as estratégias individuais dessa professora se tornam ainda mais relevantes, pois é graças a elas que o ensino deixa de ser puramente mecânico e passa a se tornar uma prática mais sensível, capaz de respeitar o aluno como sujeito de sua própria história.

5.6 Alfabetização e letramento: o uso social da escrita na tríplice fronteira

Durante as observações, ficou claro que o letramento dessas crianças não se limita a um único país. Os estudantes que frequentavam, ao mesmo tempo, escolas em Letícia e em Tabatinga apresentavam um desenvolvimento mais avançado na compreensão de livros e na organização das próprias ideias. Isso confirma o que Soares (2017) defende, ou seja, que a alfabetização precisa estar fundamentada em contextos reais de uso social da linguagem, já que o domínio das letras e dos sons só ganha sentido de verdade quando vivido por meio de práticas concretas de leitura e escrita. No caso da tríplice fronteira, essas práticas acontecem de forma complementar entre os dois idiomas, um alimentando o outro.

Estar inserido nesses diferentes contextos de letramento permite que a criança negocie sentidos de forma mais natural, mesmo quando a pronúncia do português ainda apresenta dificuldades. Um exemplo desse uso social e narrativo da escrita pode ser visto na Figura 11.

Figura 11 – História em quadrinhos com mistura de português e espanhol nos diálogos



Fonte: Acervo das autoras (2025).

A Figura 11 mostra que o letramento aparece antes mesmo de a criança dominar tecnicamente a escrita. Mesmo usando termos em espanhol, o aluno organiza diálogos e personagens de maneira lógica, o que prova que ele já entende para que serve a linguagem dentro de uma narrativa.

Queiroz (2022) ajuda a entender que a presença de elementos do espanhol nas produções escritas dos estudantes está diretamente relacionada às características sociolinguísticas da tríplice fronteira. Segundo a autora, a convivência diária entre falantes de português e espanhol favorece interferências linguísticas, empréstimos de palavras e alternâncias entre os dois idiomas, fenômenos que costumam aparecer em contextos em que o contato entre línguas é intenso. Essa realidade reforça a importância de práticas pedagógicas que levem em conta as particularidades culturais e linguísticas dos estudantes dessa região.

Para Soares (2017), estar letrado significa saber usar a escrita com competência em situações reais da vida, algo que esses estudantes já fazem ao unir sua bagagem cultural à realidade da escola brasileira. Por isso, é possível afirmar que essas crianças não chegam “vazias” de letramento à escola. Pelo contrário, elas já participam ativamente de momentos de leitura e escrita dentro de suas famílias e comunidades, muitas vezes formadas por pessoas de dois países diferentes. Como destaca Soares (2017), é importante reconhecer que existem “letramentos”, no plural, moldados pela cultura e pela história de cada pessoa. Na tríplice fronteira, alfabetizar letrando exige que a escola valorize essa bagagem social que a criança já traz, transformando o contato entre as línguas em uma oportunidade real de desenvolvimento integral para o aluno.

Diante de tudo isso, os resultados mostram que o sucesso da alfabetização em região de fronteira depende de uma prática pedagógica que não se limite ao treino mecânico das letras. É preciso, antes de tudo, acolher o uso social que essas crianças já fazem da linguagem em seu cotidiano, vivido entre o Brasil, a Colômbia e o Peru.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa sobre a alfabetização de crianças colombianas e peruanas, realizada em uma escola municipal de Tabatinga, no Amazonas, mostra que aprender a ler e escrever em região de fronteira vai muito além de dominar letras e sons. Trata-se, na verdade, de um processo constante de negociação entre culturas e identidades, que acontece todos os dias dentro da sala de aula.

Os resultados revelam uma espécie de divisão dentro do ambiente escolar. De um lado, a professora participante usa o espanhol e seus próprios saberes práticos para acolher os alunos estrangeiros, criando, por conta própria, formas de incluir essas crianças no aprendizado. Por outro lado, a escola ainda não conta com projetos oficiais que reconheçam e valorizem a mistura de línguas tão presente na região. Essa falta de estrutura institucional ajuda a manter vivo aquilo que Cavalcanti chama de “mito do monolinguismo”, uma ideia que ignora a riqueza cultural da fronteira e trata o bilinguismo quase como se fosse um problema a ser corrigido, em vez de uma característica natural daquele território.

A teoria de Ferreiro (2017) se confirmou, de forma bastante clara, no dia a dia observado em sala de aula. Os alunos não são sujeitos passivos, mas pessoas que constroem ativamente suas próprias ideias sobre o português, muitas vezes usando o espanhol como ponto de partida para esse processo. O caso do aluno Erick talvez seja o exemplo mais evidente disso. Ele não pode ser visto como um “recipiente vazio” à espera de conteúdo, mas como alguém que tentava decifrar o português a partir daquilo que já conhecia de sua vivência na Colômbia.

Em relação ao letramento, e em sintonia com o que Soares (2017) defende, percebeu-se que essas crianças já chegam à escola participando de práticas de leitura e escrita dentro de suas famílias, muitas delas formadas por pessoas de dois países diferentes. O uso de palavras como “*buena persona*” e “*pelota*” em atividades escolares mostra que essas crianças já entendem, na prática, qual é o papel social da escrita, mesmo antes de dominarem completamente a técnica da língua portuguesa.

Com base nas reflexões de Freire (1989), pode-se concluir que alfabetizar na tríplice fronteira deve ser, antes de tudo, um ato de respeito à história de vida de cada aluno. Ensinar

essas crianças a escrever a chamada “palavramundo” exige que a escola aceite e valorize a experiência transfronteiriça como parte legítima do processo de aprendizagem, e não como algo que precisa ser deixado de lado para que o ensino aconteça.

A partir desses resultados, este estudo aponta para três principais recomendações:

- 1) Seria fundamental oferecer aos professores uma formação voltada especificamente para o trabalho com alunos estrangeiros e para os estudos sobre linguística de fronteira, já que muitas das estratégias observadas nesta pesquisa nasceram apenas da experiência pessoal da professora, sem qualquer apoio institucional.
- 2) Também seria importante que as escolas da região desenvolvessem políticas internas que reconhecessem a diversidade linguística como uma ferramenta de ensino, e não como um erro a ser corrigido.
- 3) Por fim, faz-se necessária a criação de materiais didáticos que realmente representem a realidade multicultural da Amazônia, e não apenas a língua e a cultura de uma única nação.

De modo geral, esta pesquisa reforça a ideia de que a educação na tríplice fronteira precisa ser, necessariamente, intercultural. Só assim a fronteira deixa de ser vista como um limite e passa a ser compreendida como aquilo que, de fato, sempre foi para essas crianças, uma verdadeira oportunidade de aprendizado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CABRAL, Rocilange Salles. **Ensino de Português em escola pública brasileira em região de fronteira: realidades e desafios**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue no Brasil: mapeamento de caminhos trilhados e tendências contemporâneas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.
- DAMKE, Ciro. **La coexistencia pacífica de lenguas y culturas diferentes**. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, Madrid, n. 39, 2008.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Tradução de Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. São Paulo: Cortez, 2017.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Edição comemorativa. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAKIY, Tiago. **A pescaria do curumim e outros poemas indígenas**. Ilustrações de Taísa Borges. São Paulo: Formato, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- QUEIROZ, Adriana Aparecida das Neves de. **Contato entre línguas na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: a influência do espanhol no português tabatinguense**. São Paulo: Dialética, 2022.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.
- VIANA, Dayane Lima. **Línguas em contato na tríplice fronteira: a influência da língua espanhola no léxico do português falado em Tabatinga-AM**. 2019.